

---

ANNALES  
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA  
LUBLIN – POLONIA

VOL. XXVI, 1–2

SECTIO J

2013

---

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie  
Katedra Pedagogiki

JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK  
[jmichalak@onet.eu](mailto:jmichalak@onet.eu)

*Praktyczny wymiar kształcenia na poziomie  
studiów wyższych a współczesny rynek pracy*

---

Practical Dimension of Higher Education and Modern Labour  
Market Requirements

STRESZCZENIE

Zmiany w szkolnictwie wyższym zacierają się w kierunku uprządkowania kształcenia. Wysokie wymagania rynku pracy, silna konkurencja, presja czasu nie sprzyjają procesowi wdrażania nowego pracownika do zadań wynikających z zakresu czynności. Współczesny rynek pracy – coraz bardziej ograniczony – oczekuje na pracownika z aktualną wiedzą i dobrą orientacją w realiach zawodu. Dlatego też w ramach reformy szkolnictwa wyższego zainicjowano wiele działań zmierzających do dostosowania planów i programów kształcenia do realnego rynku pracy. W miejsce dotychczasowego tradycyjnego kształcenia wprowadzono nowy model oparty na wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach. W kontekście wdrażanych zmian wzrosła rola praktyk studenckich, które umożliwiają uzyskanie pierwszego – dla wielu studentów – doświadczenia w realnych warunkach pracy. W celu dostosowania programów kształcenia powoływane są w uczelniach konwenty, w skład których wchodzi przedstawiciele pracodawców. Ważną rolę w doskonaleniu procesu kształcenia odgrywa także monitorowanie losów absolwentów. Coraz ważniejszą rolę pełnią także biura karier. Wszystkie te działania zacierają do wspomagania studenta w radzeniu sobie – po ukończeniu studiów – w zawodzie i na rynku pracy.

**Słowa kluczowe:** rynek pracy, programy kształcenia, wiedza, umiejętności, kompetencje

WPROWADZENIE

Analizując procesy, jakie nastąpiły w uczelniach w ciągu kilkudziesięciu lat, można stwierdzić, iż w szkolnictwie wyższym dokonują się głębokie zmiany,

które mają „zarówno charakter ilościowy – istotnie zwiększyła się liczba osób studiujących, jak i jakościowy – dokonano redefinicji kształcenia na poziomie wyższym” (*Raport o stanie edukacji* 2011, s. 122). We wcześniej funkcjonującym modelu elitarnym kształcenie na poziomie wyższym było dostępne dla niewielkiej liczby osób, najczęściej z „uprzywilejowanych warstw społecznych” (tamże, s. 122). Proces kształcenia w tym modelu nie był nastawiony na obligatoryjne wyposażenie studenta w wiedzę przydatną na rynku pracy (niemniej nie wykluczał jej wykorzystania w pracy), umożliwiał natomiast uzyskanie określonej wysokiej pozycji społecznej.

Procesy zmian w gospodarce spowodowały diametralnie inne podejście do kształcenia, „nasze społeczeństwa i gospodarki przeszły ogromną transformację od bazowania na przemyśle do opierania się na wiedzy” (Dumont, Instance, Benavices 2013, s. 37). Wiedza stała się fundamentem rozwoju współczesnej gospodarki. Gospodarka oparta na wiedzy (*Knowledge-Based Economy*) oznacza konkurowanie państw i regionów świata w obszarze zasobów niematerialnych, w tym przede wszystkim kapitału ludzkiego, wiedzy oraz nowych technologii. Determinantem zatem współczesnego rozwoju staje się potencjał intelektualny, wiedza o najnowszych osiągnięciach współczesnej nauki. Stąd wzrost znaczenia innowacji oraz współpracy nauki z gospodarką.

Według Paula Michaela Romera<sup>1</sup> najważniejsze znaczenie dla współczesnej gospodarki ma wiedza kodyfikowana (*codified knowledge*)<sup>2</sup> – m.in. książki, projekty techniczne, opracowania zapisane na nośnikach elektronicznych – a także niekodyfikowana (*tacit knowledge*), czyli wiedza niewypowiedziana, istniejąca w umysłach, wyrażająca ludzkie przekonania, umiejętności, zdolności (Romer 1999, s. 77–114; <http://europejskiportal.eu/id03.html>, data korzystania 29.11.2013 r.).

OECD<sup>3</sup> definiuje kreowany w XXI wieku model gospodarki opartej na wiedzy jako gospodarkę, która „bezpośrednio bazuje na produkcji, dystrybucji oraz stosowaniu wiedzy i informacji (*directly based on the production, distribution and use of knowledge and information*)” (*The Knowledge-Based Economy*, Paris: OECD, GD 1996, 102, s. 7).

<sup>1</sup> Paul Michael Romer (ur. 1955 r.), amerykański ekonomista, profesor Uniwersytetu Stanforda.

<sup>2</sup> Wiedza kodyfikowana obejmuje: I – wiedzę o faktach, identyfikowaną z informacjami (*know-what*), II – wiedzę o zasadach naukowych i teoriach wyjaśniających rzeczywistość (*know-why*), III – wiedzę obejmującą zdolności i umiejętności realizowania określonych zadań, jest to wiedza posiadana przez ekspertów i gromadzona w postaci doświadczenia, trudno dostępna, o ograniczonym transferze ze względu na jej wymierną wartość (*know-how*), IV – wiedzę i umiejętności identyfikacji osób będących znawcami w konkretnych dziedzinach (*know-who*).

<sup>3</sup> OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) powstała na mocy Konwencji o Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju 14 grudnia 1960 r.; organizacja międzynarodowa o profilu ekonomicznym, skupiająca 34 demokratyczne państwa.

W tym kontekście współczesnej szkole wyższej przypisano rolę dostawcy wiedzy, w tym nowych technologii.

Zgodnie z założeniami Komisji Europejskiej jednym z celów, jakie należy osiągnąć do 2020 r. jest to, że „co najmniej 40% osób z młodego pokolenia powinno zdobywać wyższe wykształcenie” (*Komunikat Komisji EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i równoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, 2010, s. 5).

Poważny wzrost zainteresowania kształceniem na poziomie wyższym odnotowano w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Poniższa tabela prezentuje liczbę studentów w latach 1990/1991 i 2007/2008.

Tab. 1. Liczba studentów w ostatnim dwudziestoleciu w Polsce

Lp.	Rok akademicki	Liczba studentów w tys.
1	1990/1991	403
2	2007/2008	1,930

Źródło: na podstawie <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/>

Powyższa tabela potwierdza „masowy charakter kształcenia, jaki wykreował proces transformacji” (Michalak-Dawidziuk 2013, s. 258).

Jednakże *boom* edukacyjny lat dziewięćdziesiątych nie powtórzy się, ale według założeń Komisji Europejskiej, dotyczących tworzenia gospodarki opartej na wiedzy, uczelnie nadal „będą musiały sprostać wielkiemu zapotrzebowaniu społecznemu na kształcenie na poziomie wyższym w większości krajów, a zwłaszcza w Europie Środkowej i Wschodniej oraz krajach Trzeciego Świata” (Pachociński 2004, s. 16).

Tempo postępu technologicznego, w tym technologii informacyjnej i komunikacyjnej, procesy następujące na świecie, m.in. globalizacja, proces starzenia się świata, migracje powodujące spotkania różnych kultur, religii, poglądów oraz stylów życia, niestabilny rynek pracy – wymierające i pojawiające się nowe zawody – powodują konieczność aktualizacji i zdobywania nowej wiedzy w ciągu całego życia. Stąd wzrastająca rola uczenia przez całe życie (*life long learning*), w tym konieczność kształtowania od dziecka zamiłowania do uczenia się.

Wiedza, umiejętności, wartości i postawy nabyte w tych wczesnych latach stanowią podstawę nawyku uczenia się przez całe życie (Dumont, Instance, Benavices 2013, s. 41).

Takie podejście wymaga włączenia do procesu wychowawczego uczenia się od przedszkola do studiów.

Znaczące przemiany edukacji zachodziły w ostatnich dekadach także na poziomie kształcenia wyższego. Większość obecnych uniwersytetów prowadzi wielostopniowy system studiów, rozpoczynając od programów dyplomowych, poprzez licencjackie, magisterskie, a na doktorskich kończąc (Kwieciński, Śliwerski 2006, s. 381).

#### PROCES BOŁOŃSKI JAKO IMPULS DO PRZEMIAN W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Tak poważne procesy powodują również nowe podejście do kształcenia. Proces Boloński, zakładający tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, stanowił silny impuls do zmian w szkolnictwie wyższym w krajach Unii Europejskiej, w tym także w Polsce. Założeniem wdrażanego od 1999 r. Procesu Bolońskiego było m.in.:

- wdrożenie systemu porównywalnych stopni poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu,
- przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch–trzech poziomach kształcenia;
- stosowanie systemu punktów kredytowych, tzw. punktów ECTS – European Credit Transfer System);
- zwiększenie mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- podniesienie poziomu jakości szkolnictwa wyższego ([www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html](http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html). Data korzystania 4.10.2013 r.).

Na kolejnych konferencjach ministrowie edukacji sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej wypracowywali kolejne przesłania dla krajów członkowskich w zakresie tworzenia europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego.

Tab. 2. Wybrane przesłania ministrów ds. edukacji – sygnatariuszy Procesu Bolońskiego

Lp.	Miejsce konferencji ministrów ds. edukacji	Rok	Wybrane przesłania
1	Praga	2001	Promowanie: – kształcenia przez całe życie; – Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w świecie.

2	Berlin	2003	<p>Podkreślono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– potrzebę wzmocnienia współpracy w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej;</li> <li>– potrzebę włączenia w Proces Boloński tematyki dotyczącej studiów doktoranckich.</li> </ul>
3	Bergen	2005	<p>Przyjęto dwa dokumenty stanowiące fundament tworzenia krajowych systemów szkolnictwa wyższego, tj.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– standardy i wskazówki odnoszące się do zapewnienia jakości kształcenia (<i>Standards and guidelines for Quality Assurance</i>);</li> <li>– ramową strukturę kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (<i>Qualification Framework for EHEA</i>)</li> </ul> <p>Ponadto wyznaczono kolejne priorytety:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rozwój studiów doktoranckich;</li> <li>– powiązanie szkolnictwa wyższego ze sferą badań;</li> <li>– rozszerzenie wymiaru społecznego Procesu Bolońskiego poprzez zwiększenie dostępności do studiów przede wszystkim studentom z grup o niższym statusie społecznym oraz usuwanie barier w mobilności studentów oraz pracowników uczelni.</li> </ul>
4	Londyn	2007	<p>Stwierdzono, iż tworzone w poszczególnych krajach Krajowe Ramy Kwalifikacji winny bazować na zasadach Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, ale jednocześnie powinny być kompatybilne z Zaleceniem UE w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji.</p> <p>Ponadto podkreślono potrzebę:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kontynuowania procesu usuwania barier w rozwoju mobilności;</li> <li>– kreowania krajowych strategii w zakresie wymiaru społecznego szkolnictwa wyższego;</li> <li>– gromadzenia baz danych w zakresie mobilności oraz wymiaru społecznego.</li> </ul>
5	Leuven/Louvain-la-Neuve	2009	<p>Wyznaczono następujące priorytety na kolejne lata:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kontynuowanie działań na rzecz społecznego wymiaru szkolnictwa wyższego;</li> <li>– wdrażanie idei uczenia się przez całe życie, w tym wdrożenie krajowych ram kwalifikacji;</li> <li>– zwiększenie zatrudnialności i współpraca uczelni z rynkiem pracy;</li> <li>– umiędzynarodowienie studiów;</li> <li>– zwiększenie mobilności, tak by w 2020 roku 20% absolwentów szkół wyższych Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego uczestniczyło w pobycie zagranicznym w ramach studiów.</li> </ul>

6	Budapeszt i Wiedeń	2010	Ogłoszono utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i do Procesu włączono Kazachstan.
7	Bukareszt	2012	Wyznaczono kolejne przesłania, tj.: – zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego, – zwiększenie zatrudnialności absolwentów, – zwiększenie mobilności, w tym jej jakości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* MEiN, Warszawa 2006.

Zmiany wdrażane w szkolnictwie oparte są na aktywności zarówno wykładowcy, jak i studenta.

Ten sposób podejścia do procesu edukacyjno-wychowawczego stwarza szanse kreowania postawy, która jest konieczna współczesnemu człowiekowi. Faktyczna interakcja obu stron w procesie edukacyjno-wychowawczym prowadzi do wykreowania postawy pozytywnej aktywności, która przejawia się gotowością do wspólnego poznawania świata wiedzy, chęcią faktycznego uczestniczenia w tym procesie (Kust 2013, s. 248).

Rok 2012 stał się rokiem poważnych przemian w szkolnictwie wyższym. W wielu krajach, gdzie funkcjonuje Proces Boloński, przeprowadzone zmiany odnosiły się do struktury szkolnictwa wyższego i systemu zapewniania jakości; uruchomiono mechanizmy wspomagające mobilność. Imponująca jest skala procesu, który opiera się na dobrowolnej współpracy, ustala i realizuje cele wspólne systemom szkolnictwa wyższego aż w 47 państwach (*Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w roku 2012: Raport z wdrażania Procesu Bolońskiego*, Bruksela 2012, s. 9).

W Polsce w ramach nowelizacji z dnia 18 marca 2011 r. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym – Dz. U. z 2012 r., poz. 572 i 742) również dokonano poważnych zmian, m.in. w miejsce dotychczasowego tradycyjnego kształcenia wprowadzono nowy model oparty na wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach.

Podstawą kształcenia są uzyskiwane efekty kształcenia, określone w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji (rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. nr 253, poz. 1520; rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz. U. nr 243, poz. 1445 z późn. zm.) dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w zakresie ośmiu obszarów kształcenia:

Tab. 3. Kluczowe kategorie opisowe i aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (Sławiński, Dębowski 2013, s. 22)

Grupa efektów uczenia	Kluczowe kategorie opisowe	Aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności
Wiedza	zakres	– kompletność perspektywy poznawczej
	głębia rozumienia	– zależności
Umiejętności	rozwiązywanie problemów i stosowanie wiedzy w praktyce	– złożoność problemu – innowacyjność podejścia – samodzielność w działaniu – warunki działania
	uczenie się	– samodzielność – metody
	komunikowanie się	– zakres wypowiedzi – złożoność wypowiedzi
Kompetencje	tożsamość	– uczestniczenie – poczucie odpowiedzialności – postępowanie
	współpraca	– praca zespołowa – warunki działania – przywództwo
	odpowiedzialność	– konsekwencje działań własnych – konsekwencje działań zespołu – ocena

Źródło: opracowanie Instytutu Badań Edukacyjnych.

- nauk humanistycznych,
- nauk społecznych,
- nauk ścisłych,
- nauk przyrodniczych,
- nauk technicznych,
- nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej,
- nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych,
- sztuki.

Jeśli weryfikacja efektów we wszystkich uczelniach będzie odbywała się według podobnej metodologii, to „będziemy w stanie z niezłym przybliżeniem określić, na jakim poziomie kształcenia znajduje się aplikant, pragnący kontynuować studia w kolejnej uczelni” (Chmielecka 2010, s. 8).

Jednym z celów określonych przez Komisję Europejską do 2020 r. jest wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–64 lat, który ma wynieść 75%; (*Komunikat Komisji EUROPA 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i równoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, s. 5). Jednocześnie w celu realizacji tego założenia Komisja przedstawiła projekty, które umożliwią ich realizację. Są to:

*Młodzież w drodze* – projekt na rzecz poprawy wyników systemów kształcenia oraz ułatwiania młodzieży wejścia na rynek pracy [oraz]

*Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia* – projekt na rzecz modernizacji rynków pracy i wzmocnienia pozycji obywateli poprzez rozwój kwalifikacji przez całe życie w celu zwiększenia współczynnika aktywności zawodowej i lepszego dopasowania popytu do podaży na rynku pracy, między innymi dzięki mobilności siły roboczej (tamże, s. 6).

Wyzwania rynku pracy coraz bardziej powodują konieczność zwiększenia praktycznego wymiaru procesu kształcenia. Stąd wzrost znaczenia współpracy uczelni z pracodawcami, a także partnerami zewnętrznymi, praktyk zawodowych, pozyskiwanie opinii absolwentów uczelni na temat przydatności w ich pracy planów i programów kształcenia, aktywności biur karier.

W celu dostosowywania planów i programów kształcenia do rynku pracy powoływane są w uczelniach konwenty, które pełnią rolę organu opiniotwórczo-doradczego. W skład konwentu wchodzi przedstawiciele przedsiębiorstw, instytucji i organizacji współpracujących z daną uczelnią. Ich zadaniem jest m.in. wspieranie merytoryczne rozwoju dydaktycznego i naukowego uczelni. Konwent w uczelni, skupiając pracodawców, doradza w zakresie ogólnych kierunków działalności i rozwoju uczelni, nowych kierunków i specjalności kształcenia, wskazuje obszary współpracy z organizacjami gospodarczymi i samorządowymi. Jednakże mimo iż nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (zobowiązująca uczelnie do powoływania konwentów) obowiązuje od 1 października 2012 r., odnotowuje się „bardzo niski udział przedstawicieli – partnerów rynku pracy w ciałach decyzyjnych z głosem doradczym uczelni publicznych oraz niezadowolającą współpracę z przedstawicielami pracodawców w regionie. Sprawia to, że ich misja nie jest w pełni adekwatna względem otoczenia społecznego i gospodarczego” (Śliwowski 2012, s. 42).

Ważnym elementem procesu dostosowywania programów kształcenia do rynku pracy jest monitorowanie losów absolwentów. Absolwenci studiów w ankietach otrzymywanych od uczelni wyrażają swoje opinie m.in. na temat przydatności przedmiotów i treści kształcenia, jakie były w programie ich studiów. Informacje te uczelnie wykorzystują w celu doskonalenia programów kształcenia i specjalności.



W ramach reformy szkolnictwa wyższego poważnie wzrosła rola samorządu studenckiego, który uczestniczy – m.in. poprzez opiniowanie – w procesie tworzenia planów i programów kształcenia.

Przygotowywanie studentów do rynku pracy spowodowało wzrost znaczenia praktyk studenckich. Jednym z aktów prawnych, nakładających obowiązek realizacji praktyk w trakcie kształcenia, jest rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia z 2007 r. (rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki – Dz. U. z 2007 r. nr 164, poz.1166). Tabela 4 prezentuje wymiar praktyk studenckich na wybranych kierunkach kształcenia w świetle wymienionego rozporządzenia. Usytuowanie praktyk na studiach pierwszego stopnia (licencjat) podkreśla praktyczny charakter tego typu studiów.

Przywołane wyżej rozporządzenie w ramach wdrażanych Krajowych Ram Kwalifikacji traci moc. Jednakże kwestia upracticznienia programów kształcenia pozostała aktualna, o czym świadczą zapisy nowych aktów prawnych. Od 1 października 2012 r. na podstawie nowelizacji z dnia 18 marca 2011 r. ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Art. 1 pkt 18e ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym, oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, oraz o zmianie niektórych innych ustaw – Dz. U. nr 84, poz., 455) zostało wprowadzone pojęcie profilu kształcenia. Ustawodawca rozgraniczył pojęcie na profil kształcenia ogólnoakademicki oraz praktyczny.

W rozumieniu ustawy profil praktyczny obejmuje moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych, natomiast profil ogólnoakademicki obejmuje moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych.

Jednocześnie akt wykonawczy (tamże, § 6 ust. 3 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia) do ustawy doprecyzowuje, iż zajęcia związane z praktycznym przygotowaniem zawodowym na kierunku o profilu praktycznym są prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią, adekwatne do prowadzonych zajęć. Zapis ten podkreśla intencję, a jednocześnie wyraża troskę ustawodawcy o dostarczenie studentowi praktycznej wiedzy z zakresu studiowanego kierunku.

Ważnym czynnikiem wprowadzania na rynek pracy absolwenta uczelni są biura karier. Ich celem jest udzielanie pomocy studentom w wejściu i funkcjonowaniu na rynku pracy oraz wsparcie w nawiązywaniu kontaktów pomiędzy nauką a przemysłem. Biura karier organizują prezentacje firm na uczelniach, targi pracy

Tab. 4. Wymiar praktyk studenckich na wybranych kierunkach kształcenia w świetle rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia

Nazwa kierunku		Wymiar praktyk	
		Studia pierwszego stopnia (licencjat)	Studia drugiego stopnia (magisterskie)
1	Administracja	nie krócej niż 3 tygodnie	–
2	Bezpieczeństwo narodowe	nie krócej niż 6 tygodni	–
3	Biologia	nie krócej niż 3 tygodnie	–
4	Fizyka	nie krócej niż 3 tygodnie	–
5	Geografia	nie krócej niż 3 tygodnie	–
6	Informatyka	nie krócej niż 3 tygodnie, a na studiach inżynierskich 4 tygodnie	–
7	Pedagogika	8 tygodni	–
8	Psychologia	nie krócej niż 4 tygodnie i powinny być zorganizowane w wymiarze nie krótszym niż 25 godzin tygodniowo	–
9	Socjologia	nie krócej niż 3 tygodnie	–
10	Stosunki międzynarodowe	nie krócej niż 3 tygodnie	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. z 2007 r. nr 164, poz. 1166 z późn. zm.).

oraz sesje rekrutacyjne. Dzięki gromadzeniu informacji o rynku pracy, w tym o wolnych miejscach pracy w danym mieście, województwie, w kraju, a także poza jego granicami, biura karier udzielają porad zawodowych i informacji o rzeczywistym rynku pracy. Tabela 5 prezentuje liczbę biur karier w kraju w podziale na województwa.

Tab. 5. Liczba biur karier w Polsce w podziale na województwa

Województwo	Liczba biur karier
Dolnośląskie	10
Kujawsko-Pomorskie	9
Łódzkie	8
Lubelskie	8
Lubuskie	3
Małopolskie	18
Mazowieckie	26
Podkarpackie	9
Podlaskie	7
Pomorskie	7
Śląskie	16
Świętokrzyskie	4
Warmińsko-Mazurskie	4
Wielkopolskie	14
Zachodniopomorskie	9
Ogółem	152

Źródło: opracowanie na podstawie danych na stronie <http://www.pracuj.pl/student-biura-karier-zachodniopomorskie.htm>

## ZAKOŃCZENIE

Wdrażane w ramach reformy szkolnictwa wyższego zmiany, w tym wyznaczenie uczelniom zadania przygotowywania młodych ludzi do rynku pracy, budzą emocje, wątpliwości, a także obawę o akademicki wymiar szkolnictwa wyższego,

o ograniczenia tkwiące w orientacji na efekty ukierunkowane na przygotowanie do zawodu dla rozwoju jednostki (Brodin 2007, s. 15–16), „o zmiany społecznej oraz akademickiej wolności i instytucjonalnej autonomii uniwersytetu” (Czerepaniak-Walczak 2013, s. 56).

Położenie nacisku na „efekt uczenia się” (wynik procesu) i standaryzacja w tym zakresie jest koncepcją zorientowaną rynkowo, niosącą niebezpieczeństwo marginalizacji całego procesu, którego zwieńczeniem jest ów efekt. Jest to koncepcja, która ma uzasadnienie w przypadku kształcenia zawodowego, w którym efekty uczenia się są nierozdzielnie związane z konkretnymi kompetencjami (Kwiatkowski 2012, s. 54).

Komentarze dotyczące konieczności głębokiej refleksji nad wdrażanymi zmianami w systemie edukacyjnym odnoszą się do różnorodnych sfer.

Wykrywać pozór można np. poprzez wskazywanie paradoksów, absurdów, aporii w jakiejś rzeczywistości w relacji do niemożności realizacji przyjętych założeń, „szczytnej” ideologii, „haseł”, poprzez wskazywanie różnego rodzaju pułapek, antynomii, zapętleń itp. poprzez dekonstruowanie mitów i rytualnych gestów, ceremoniałów, demaskowanie iluzorycznej wartości i projektów zmian itp. (Dudzikowa, Kubinowski 2012, s. 407).

Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w uczelniach nie zamyka dyskusji środowiska na temat zmian w szkolnictwie wyższym. Nie tylko dostosowywanie kształcenia do rynku pracy – jako nadrzędny cel edukacji na poziomie wyższym – budzi wątpliwości. Również kwestia „dokumentowania badań. Tutaj dopuszczamy większą dowolność – różne formy w zależności od tematyki badań. Zgoda na dowolność nie powinna jednak być utożsamiana z brakiem reguł. Ich przestrzeganie, [...] wpływa – na zasadzie sprzężenia zwrotnego – na sposób prowadzenia badań, na procedury badawcze” (Kwiatkowski 2012, s. 31).

Każda zmiana, a w tym wypadku – głęboka reforma szkolnictwa wyższego, powoduje zmianę myślenia, konieczność „wychodzenia” ze stereotypów, nabywania nowych umiejętności, stosowania nowoczesnych metod, bieżącego monitoringu, w celu dokonywania korekt. A zatem jest to proces wymagający czasu, który powinien być spożytkowany na doskonalenie wdrażanych zmian.

Przed polską edukacją jest jeszcze wiele wyzwań, czasami wyznaczanych uzyskiwanymi wynikami ogólnopolskich i międzynarodowych badań. Przykładem tego są wyniki Międzynarodowych Badań Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC (*The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*)<sup>4</sup> które potwierdzają, iż poziom umiejętności „Polaków w wieku 16–65 lat

<sup>4</sup> Międzynarodowe Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC zostały przeprowadzone w latach 2011–2012 wśród 166 tys. osób reprezentujących 724 miliony osób w wieku 16–65 lat w 24 krajach. Celem badań był pomiar trzech umiejętności: rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne oraz wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Umiejętności te

jest niższy niż przeciętny poziom umiejętności mieszkańców krajów OECD, które wzięły udział w badaniu. Wynik Polski w dziedzinie rozumienia tekstu dzieli od średniej OECD 6 punktów (267 pkt. wobec 273 pkt.), a w dziedzinie rozumowania matematycznego – 9 punktów (260 pkt. wobec 273 pkt.) Umiejętności Polaków także w dziedzinie wykorzystywania TIK są niższe niż w krajach OECD: 38% dorosłych Polaków posiada niski poziom umiejętności wykorzystywania TIK, a wysoki – jedynie 19%, wobec odpowiednio 27% oraz 34% przeciętnie w krajach OECD” (*Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC*, 2013, s. 5).

Tab. 6. Umiejętności studentów oraz absolwentów studiów wyższych w zakresie rozumienia tekstu oraz rozumowania matematycznego

Umiejętności studentów oraz absolwentów studiów wyższych w zależności od dziedziny studiów w Polsce i krajach OECD								
Dziedziny	rozumienie tekstu				rozumowanie matematyczne			
	studenci		absolwenci		studenci		absolwenci	
	Polska	OECD	Polska	OECD	Polska	OECD	Polska	OECD
PEDAGOGIKA	288	293	289	294	269	276	275	290
HUMANISTYCZNE	303	303	296	300	284	290	280	292
SPOŁECZNE	299	303	299	301	291	298	292	300
PRZYRODNICZE	302	308	299	307	299	313	294	311
TECHNICZNE	301	304	298	297	305	307	302	307
ZDROWIE	307	307	298	291	295	297	293	286
RAZEM	300	303	296	297	291	297	289	297

Źródło: *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC*, Zespół Badawczy PIAAC, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 73.

Jednakże przywołane wyniki badań wykazują także niewielkie sukcesy, przykładem tego może być fakt, iż poziom umiejętności rozumienia tekstu przez Polaków między rokiem 1994 i 2011 wyraźnie się poprawił (o 35 punktów) (tamże, s. 7). Jest to o tyle cenne, że w innych krajach w tym samym czasie nastąpiło pogorszenie wyników. Można zatem przypuszczać, iż jest to efekt osławiania się ludności z nowym otoczeniem informacyjnym gospodarki wolnorynkowej.

były mierzone na skali 0–500 punktów. Badania przygotowała Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

O ile w 1994 ponad 40% osób dorosłych w wieku 16–65 lat posiadało bardzo niski poziom umiejętności rozumienia tekstu, to w 2011 odsetek ten spadł do 19. Jednocześnie trzykrotnie więcej osób charakteryzuje się obecnie wysokim poziomem umiejętności (3% w IALS wobec 10% w PIAAC) (tamże, s. 7).

Na uwagę zasługuje fakt, iż wyniki PIAAC wskazują na „wyraźne zwiększenie dystansu w poziomie umiejętności osób z wyższym wykształceniem wobec osób z wykształceniem średnim” (tamże, s. 7).

Warto jednak zauważyć, iż optymizm wywołany podanym wynikiem nie powinien spowodować poczucia pełnego sukcesu. Przeprowadzone badania wskazują na konieczność kontynuowania prac nad dążeniem do porównywalności wyników badań w zakresie rozumienia tekstu oraz rozumowania matematycznego.

Wyniki badań pokazują, iż zarówno studenci, jak i absolwenci w kraju wykazują braki w stosunku do studentów i absolwentów krajów OECD. Dlatego też konieczna jest świadomość wdrażanych zmian i zaangażowanie w proces ich monitorowania oraz doskonalenia, bowiem służą one wspomaganiu studenta w radzeniu sobie – po ukończeniu studiów – w zawodzie i na rynku pracy.

#### BIBLIOGRAFIA

- Brodin E. (2007), *Critical thinking in scholarship. Meaning, conditions and development*, Lund: Lund University.
- Chmielecka E. (red.), (2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa: MNiSW.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., Kubinowski D. (2012), *Sprawozdanie z prac sesji VII*, [w:] M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dumont H., Instance D., Benavices F. (2013), *Educational Research and Innovation, The nature of learning: Using Research to Inspire Practise (Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce)*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Komisja Europejska (2010), *Komunikat Komisji EUROPA 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela.
- Komisja Europejska (2012), *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w roku 2012: Raport z wdrażania Procesu Bolońskiego*, Bruksela.
- Kust I. (2013), *Challenges to higher education posed by the process of change in the modern world*, [w:] Samara Region Ministry of Economic Development, Investments and Trade, Samara Region Ministry of Education and Science, Trakia Yniversity (Bulgaria), Universitas „45” (Indonesia), Institute of Intellectual Property of National University „Odessa Law Academy” in Kiev (Ukraine), Kazakhstan University of Innovation and Telecommunication Systems, Samara Institute (Branch) of Plekhanov Russian University of Economics, *Shihobalovskie Chteniyas: Experience, problems and prospects of consumer market development*, Samara: Samaryjski Instytut (Filia) im. G. W. Plechanowa.

- Kwiatkowski S. M. (2012), *Pułapki standaryzacji*, [w:] M. Dudzikowa (red.), Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- Kwiatkowski S. M., (2012), *Po tematy sięgać nowe*, [w:] M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), (2006), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, I. 2, Warszawa: PWN.
- Michalak-Dawidziuk J. (2013), *The quality of higher education versus global barriers*, [w:] Samara Region Ministry of Economic Development, Investments and Trade, Samara Region Ministry of Education and Science, Trakia Yniversity (Bulgaria), Universitas „45” (Indonesia), Institute of Intellectual Property of National University „Odessa Law Academy” in Kiev (Ukraine), Kazakhstan University of Innovation and Telecommunication Systems, Samara Institute (Branch) of Plekhanov Russian University of Economics, *Shihobalovskie Chteniya: Experience, problems and prospects of consumer market development*, Samara: Samaryjski Instytut (Filia) im. G. W. Plechanowa.
- Pachociński R. (2004), *Kierunki reform szkolnictwa na świecie*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian* (2012), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Romer P. M. (1993), *Economic Growth*, [w:] D. R. Henderson (ed.), *The Fortune Encyclopedia of Economics*, New York: Time Warner Books.
- Schwartz S. H., Bilsky W. (1990), *Toward a theory of the universal content and structure of values: Extentions and cross – cultural replications*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 58 (5).
- Sławiński S., Dębowski H. (2013), *Raport Referencyjny – Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- The Knowledge-Based Economy* (1996), Paris: OECD, GD 102.
- Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC* (2013), Zespół Badawczy PIAAC, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

### Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 243, poz. 1445 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 i 742).

### Strony internetowe

- <http://europejskiportal.eu/id03.html>, (data korzystania 29.11.1013 r.).
- <http://nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html>, (data korzystania 4.10.2013 r.).

### SUMMARY

Changes in higher education aim at making it more practical. More stringent requirements in the labour market, intense competition and time pressure are not conducive for training new employees so that they can effectively perform their professional tasks. The expectations of the modern labour market are such that the employees should display up-to-date knowledge and good

orientation in practicalities of their professions. This is why numerous measures have been taken as a part of higher education reform to adapt study plans and programmes to labour market needs. The traditional model of education has been replaced with a new one based on knowledge, skills and competences. In the context of introduced changes, the importance of student placements allowing for gaining professional experience in real life conditions has grown. In order to adapt study programmes to current requirements, councils in which employers' representatives sit, are established at HEIs. Monitoring of graduates' careers also plays a significant role in improving the process of education. Career bureaus operating at HEIs also gather momentum. All these activities aim at supporting students and alumni in successful operation in the labour market.

**Key words:** labour market, study programmes, knowledge, skills, competencies